

## 概念探求型人物学習の授業構成における方法論的考察

—「日露戦争」の学習指導案の開発を通して—

The Methodological Study on the Lesson Construction Focusing on the Understanding  
of the Historical Person of the Concept-Inquiry Type  
—Through the Development of the Lesson Plan of “The Russo-Japanese War”—

大庭隆志

(島根県津和野町立木部小学校教諭)

### I. 序

#### 1. 研究の視点

社会を見る目を育てることに社会科は大きな使命を持っていると考える。

社会科の目的は社会認識の形成を通して市民的（公民的）資質を育成することである。ゆえに、社会科は社会認識教育を行なう教科である。従って、社会科の中に位置づけられる歴史学習は社会認識教育としての歴史学習となる。社会認識教育としての歴史学習で必要なのは、歴史的事象の科学的説明である。この科学的説明は因果的説明であり、「なぜ」という問いに対する回答としての説明、すなわち、推論による説明である。我々はこうした説明によって、質の高い、より説明力の大きい知識、つまり、説明的・概念的知識の習得を行なうわけである。こうして習得された知識が広く社会を見る目となるのである。

このように社会認識教育としての歴史学習は、歴史的事象を教材として社会認識（科学的社会認識）の形成を行なうのである。こうした科学的社会認識を形成する歴史学習が概念探求型の歴史学習である。

現在、小学校の歴史学習は人物や文化遺産を中心として学習が行なわれている。従って、社会認識教育としての歴史学習（概念探求型の歴史学習）ということ踏まえるならば、小学校で行なわれる人物学習は社会認識教育としての人物学習、すなわち、科学的社会認識を形成する概念探求型人物学習とならなければならない。そうなることによって、社会科という教科の枠の中で行なわれる歴史学習（人物学習）の本来の意義が見出されるのである。

概念探求型人物学習を行なうためには、人間の様々な心の動きを科学的に捉えることが必要である。そうすることによって、この学習は科学的社会認識を形成し、公民的資質の育成を可能にすると考える。

そこで本研究では、人間の動機理解に注目する。これをどのようにすれば科学的に説明することができるかを明らかにする。そして、動機理解の科学的説明と

してどういう形で概念探求型人物学習の授業に組み込むことができるかを究明する。

#### 2. 研究の目的

人物学習に概念探求の方法を組み込むことによって科学的社会認識を形成することが可能となる授業構成とはいかなるものであるかを解明する。

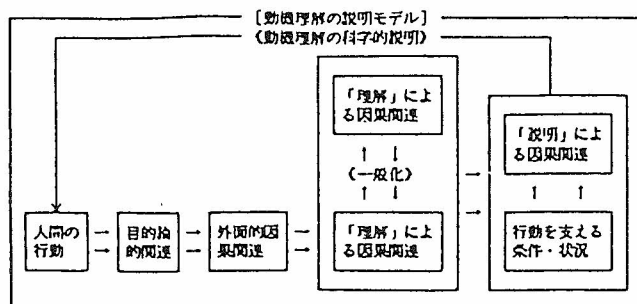
#### 3. 研究の方法

- (1) 人物の行動に関する動機理解の科学的説明のプロセスを示した「動機理解の説明モデル」の構築を行なう。
- (2) 概念探求型人物学習の授業過程と「動機理解の説明モデル」の関係について考察する。
- (3) 概念探求型社会科の授業設計の方法を活用しつつ「動機理解の説明モデル」を組み込んだ概念探求型人物学習の授業モデルを示す。

### II. 「動機理解の説明モデル」の構築

人間の行動には目的・手段の連関である「目的論的関連」が含まれている。この「目的論的関連」を原因・結果の連関である「外面的因果関連」に組み替えることによって、人間の行動を説明する。1)しかし、この人間の行動の説明における「外面的因果関連」は、人間の行動の現象的な部分しか捉えておらず、背後にある本質的な因果関連にまで至っていないため、本当の「理解」とはなっていない。そこで、「外面的因果関連」は、さらに、推理をした暗黙の命題を組み込むことによって「『理解』による因果関連」に組み替えられる。しかし、ここでの「『理解』による因果関連」は個人レベルでの判断による因果関連の説明に止まっており、各自の判断が他の人にも共通する人間社会一般の判断であることを認識させる必要がある。こうした認識によって、人間の行動に対する個人的判断が一般化したものとなる。従って、「『理解』による因果関連」は個人的判断の一般化と行動を支える条件・状況により、「『説明』による因果関連」となり、人間の行動を科学的に説明する。

以上のことから、人間の行動に対する動機理解の科学的説明に至るプロセスを図式化すると図Ⅱ－１「動機理解の説明モデル」として表わすことができる。この「動機理解の説明モデル」により人間の行動に対する動機理解の科学的説明は可能となる。



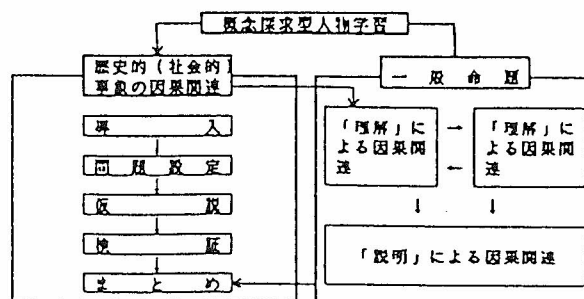
図Ⅱ－１ 「動機理解の説明モデル」

### Ⅲ．「動機理解の説明モデル」と授業過程

動機理解の科学的説明に至るプロセスを示す「動機理解の説明モデル」は、授業設計者である教師が持つべき理論と考える。教師は歴史学習の題材に関わる人物の行動を捉えようとする時、「目的論的関連」を引き出す。そして、それを「外面的因果関連」へ組み替える。さらに、「外面的因果関連」に命題を組み込んだ「『理解』による因果関連」をつくりあげ、それを授業過程の中で活用するわけである。従って、実際に授業の中で扱う人物の行動に対して用いる段階は「『理解』による因果関連」からである。教師はこの「『理解』による因果関連」を構成している結果をもとに原因を追究する問いを導き出す。この問いは概念探求型人物学習の内容を構成する中心的問いであり、因果関係を求める問いである。

概念探求型人物学習ではこの問いから出た学習問題が探求される一方、「『理解』による因果関連」に組み込まれている暗黙の命題を一般化する手立てが施される。つまり、「『理解』による因果関連」を「『説明』による因果関連」に移行させることによって、動機理解の科学的説明が行なわれ、人物の行動の根底にある一般命題が引き出されるのである。こうして引き出された一般命題は人物が大きく関わっている歴史的（社会的）事象の因果関係を捉えるための媒介をなす。この一般命題は科学性を帯びており、それをもとに歴史的（社会的）事象の因果関係を捉えるわけである。従って、獲得した知識は必然的に科学的知識（概念的・説明的知識）となり、科学的社会的認識が形成される。

以上のことを概念探求型人物学習の授業過程において「動機理解の説明モデル」を組み込んだ形で図に表わすと、次のようになる。



図Ⅲ－１ 「動機理解の説明モデル」を組み込んだ  
概念探求型人物学習の授業過程

### Ⅳ．「動機理解の説明モデル」を組み込んだ概念探求型人物学習の授業モデル

#### 1. 概念的知識及び説明的知識の設定

「動機理解の説明モデル」を組み込んだ概念探求型人物学習の授業過程に基づいて、授業モデルを考案する。従って、授業設計の基本的な方法により知識の構造化とそれに対応した問いの構造化を図り、「なぜ疑問」を中心とした問いを意図的に授業過程に組み込む。

授業モデルは、平成4年度から実施される小学校学習指導要領社会・第6学年内容(1)―サの内容を受けて設定する。授業モデルで提案する題材は「日露戦争」である。この戦争や「第二次世界大戦」などを通して子どもたちが将来的に習得すべき概念的知識として、次のようなものを設定する。

#### 概念的知識

ある時代において、その時の国家同士が自己を保持・発展させる過程で利害の対立を生ずることがある。その対立が平和的に解決できない状況のもとでは、暴力的行為である戦争が引き起こされる。そして、その戦争が国家的・民族的事件として総力戦の性格を帯びる時、それは国民に多くの犠牲を強いる。結局、その戦争は双方または一方の国家に甚大な損害を与え、将来的国家運営に危機をきたす時に、一方の譲歩・降伏、あるいは相互の自主的歩み寄り、または第三者の介入によりその解決を見る。しかも、その戦争の結果がその後の時代の政治的諸関係を規定する。

上記の概念的知識をもとに授業モデルの題材として取り上げる「日露戦争」という特定の歴史的（社会的）事象を当てはめると、説明的知識ができる。この説明的知識は小単元「日露戦争」（全3時間）を通して習得すべき知識である。その説明的知識とは、次のようなものである。

—[説明的知識]—

明治末期（20世紀初頭）において、日本は国力を高めるために大陸に進出しようとした。同様に、ロシアも国力を強めるために不凍港を求めて、南下政策を行なった。その結果、朝鮮と満州で対立が生じ、平和的に解決できなかったため、日露戦争が起こった。日露戦争は膨大な戦費と多数の死傷者を出すという国民の犠牲を強いる総力戦であった。両国の戦局の鍵となった日本海海戦とそれによって一層増長されたロシア国内の不満と革命的雰囲気による専制政治の危機はアメリカの仲介による両国間の講和条約の締結を実現させた。この条約の結果、その後の日本は国際的地位を向上させ、不平等条約を完全撤廃させるとともに、中国や朝鮮に対する大陸政策を強力に押し進めていった。

本論で提示する授業モデルでは1時間レベルの説明的知識を設定する。従って、1時間ごとの説明的知識を子どもにしっかりと習得させる手立てを組むことによって、3時間の授業結果が単元全体の説明的知識の習得に至ると考える。第1時から第3時までの1時間レベルの説明的知識は、次のようなものである。

—[第1時の説明的知識]—

三国干渉によって、日本とロシアの関係が悪化した。日本は三国の要求を拒否する力がなかった。そのため、日本は日露戦争で獲得した大陸経営の足場となる遼東半島を清に返さざるをえなかった。これによって、遼東半島を拠点として、朝鮮や満州に進出しようとしていた日本の目標が挫かれた。一方、ロシアは三国干渉で、日本が清に返還した遼東半島を租借することによって満州に進出し、朝鮮にも勢力を示した。自国の大陸進出とロシアの南下政策の対立を交渉によって解決できない日本は、イギリスを中心とした列強を頼みにして、初戦に勝つことでそのまま早期解決に持ち込もうというわずかの可能性に賭けて、開戦に踏み切った。

—[第2時の説明的知識]—

ロシアが、戦局の逆転を図るため極東に派遣したバルチック艦隊と日本海で戦い、それを破ることは、日本側に制海権の保持による補給路を確保させることになり、満州で辛勝していた日本軍の将来的孤立を防ぐことになった。また、それは満州におけるロシア軍の連敗に日本海海戦での敗戦を加えることになり、そのことがロシア国内の国民

民の不満を招くとともに、革命的危機を高めた。そして、それは勝利という形で早期解決に持ち込もうとしていた日本政府にロシアとの和平交渉をアメリカの仲介により実現させることになった。そうしたことが、日本側に意図されて東郷は日本海軍が持っている最も性能のよい艦船や日本全体の海軍の大半を日本海へ集結させた。

—[第3時の説明的知識]—

膨大な戦費を使って、日本軍がロシア軍を連破してもロシア領内に侵入できない現状であった。また、戦局の巻返しを図った鉄道輸送によるロシア軍の満州への増強は、日本軍の決定的勝利が望めないことを明らかにしていた。しかも、それは政府の早期解決方針に逆行する形で長期戦のおそれを示した。従って、日本はさらに膨大な戦費支出を行なわなければならない、これは日本の戦争継続を不可能にした。そのため、政府は早期解決方針を一層強めた。こうした状況の中で、小村が賠償金と多大な領土の要求をすることはロシアの厳しい態度からして和平交渉の決裂を意味した。従って、小村はロシアに対して、譲歩せざるをえなかった。しかし、小村がロシアの勢力を一掃し、念願の大陸経営の足場を固める条約を手に入れたことは、戦争の初期目的を達成するものであり、早期解決を願う政府にとって講和締結の必要条件を満たすものであった。従って、挙国一致体制の総力戦の中で多大の犠牲を強いられ、この講和条約に大きな期待を寄せている多くの国民の不満を覚悟の上で小村は講和条約の締結を行なった。

本授業モデルの場合には、1時間レベルで説明的知識を設定し、その積み重ねで小単元レベルの説明的知識に至るわけである。従って、1時間レベルの説明的知識の下位の知識である分析的知識や記述的知識を抽出し、1時間の授業ごとの知識の構造化を図る。

但し、第1時は仮説・検証の過程を経ない形で説明的知識を習得させる授業過程をとる。第1時は第2時・3時へつなぐ情報収集としての位置づけをする。

第2時・3時はどちらもそれぞれに1時間レベルで仮説・検証の過程を経て、説明的知識を習得させる概念探求型人物学習の授業過程をとる。

本論では紙面の都合上、説明的知識の構造化とそれに対応した問い（分析を求める問いや記述を求める問い）の構造化は割愛する。<sup>2)</sup>

## 2. 題材「日露戦争」で扱う人物の行動と「動機理解の説明モデル」

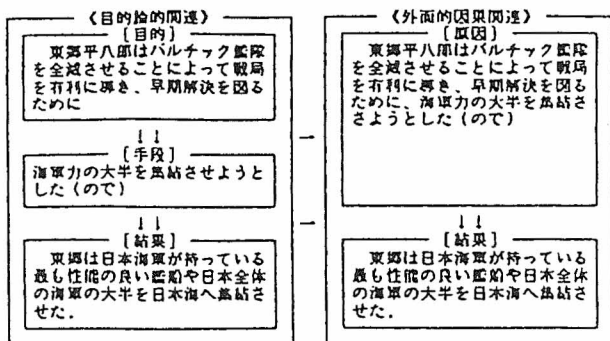
概念探求型人物学習では、Ⅱで提示した「動機理解の説明モデル」に示されているプロセスを踏まえて、人物の行動に対する動機理解の科学的説明を行なわなければならない。ここでは、題材として「日露戦争」を扱うので、人物として東郷平八郎と小村寿太郎を取り上げる。

そこで、「動機理解の説明モデル」をもとにこの2人の人物の行動に含まれている「目的論的関連」を引き出す。そうすると、それは「外面的因果関連」そして、「『理解』による因果関連」へ組み替えられる。

このことを示すと、次のようになる。

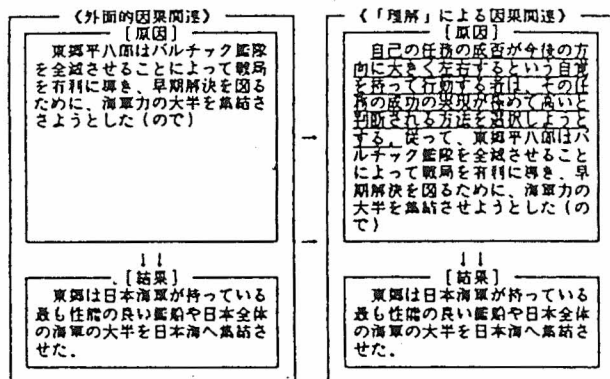
### (1) 東郷平八郎の場合

#### ① 「目的論的関連」から「外面的因果関連」へ



図Ⅳ-1 「目的論的関連」から「外面的因果関連」への移行

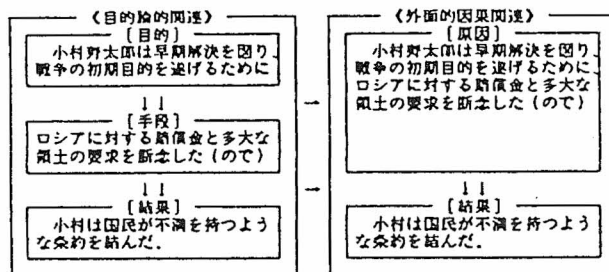
#### ② 「外面的因果関連」から「『理解』による因果関連」へ



図Ⅳ-2 「外面的因果関連」から「『理解』による因果関連」への移行

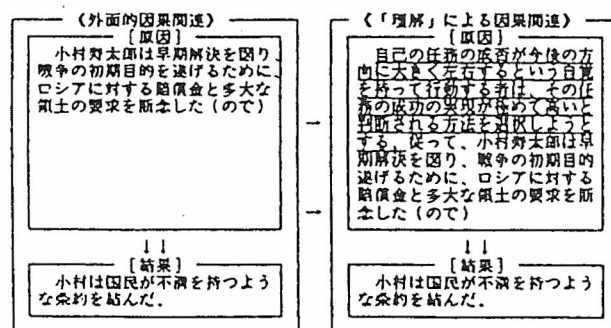
### (2) 小村寿太郎の場合

#### ① 「目的論的関連」から「外面的因果関連」へ



図Ⅳ-3 「目的論的関連」から「外面的因果関連」への移行

#### ② 「外面的因果関連」から「『理解』による因果関連」への移行



図Ⅳ-4 「外面的因果関連」から「『理解』による因果関連」への移行

本授業モデルでは東郷や小村の「『理解』による因果関連」を使って、彼等の行動の動機理解の科学的説明が行われる。従って、個人的判断レベルでの人間の行動を一般化することによって動機理解の科学的説明をするために次の2通りの方法が活用される。

ア、ある人物の行動の「『理解』による因果関連」

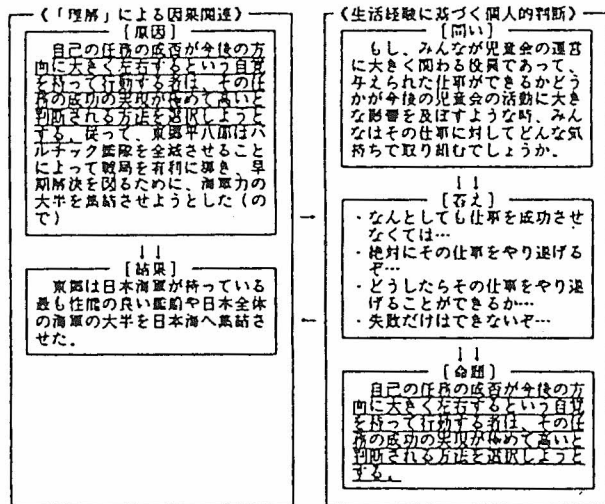
に対して、その人物の行動についての学習内容と関連する一般的な問いから導かれた学習者自身の生活経験からの判断に基づく「『理解』による因果関連」をつき合わせる。そうすることによって、一般化を図ろうとする方法。…(A, B)

イ、ある人物の行動の「『理解』による因果関連」

に対して、同教材の同様の局面におけるもう一人の人物の行動の「『理解』による因果関連」をつき合わせる。そうすることによって、一般化を図ろうとする方法。…(C)

上記のアとイの方法におけるA～Cを東郷，小村，学習者に当てはめて動機理解の科学的説明の具体的図式モデルとして示すと，次のようになる。

Aの場合…東郷と学習者のつき合わせによる東郷の行動の一般化

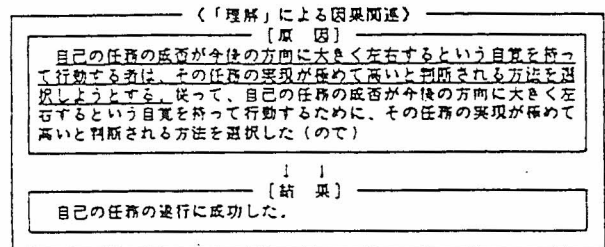


図IV-5 「動機理解の科学的説明」の具体的図式モデル

上記の具体的図式モデルからすると、「生活経験に基づく個人的判断」は「『理解』による因果関連」に置き換えられる。それは次のような根拠に基づく。

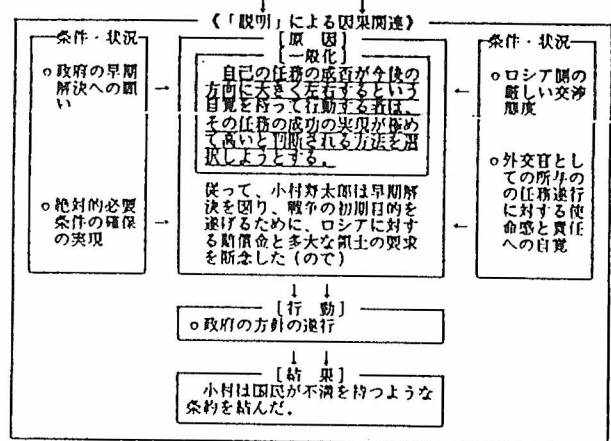
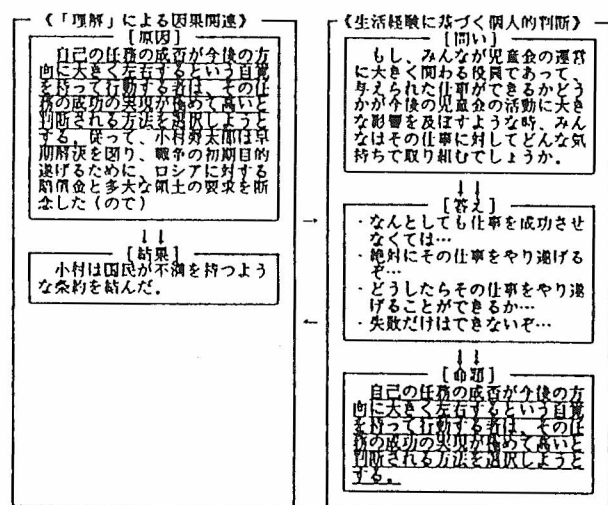
授業者は、子どもたちにある問いを投げかけ、その解決方法を見つけさせるために自分たちの生活を振り返らせている。そして、問いに対する判断を求め、そこから子どもたちの行動の根底にあるものとして「自己の任務の成否が今後の方向に大きく左右するという自覚を持って行動する者は、その任務の成功の実現が極めて高いと判断される方法を選択しようとする」という命題を引き出し、子どもたちに示していると思われる。

こう考えるならば、上記の分析で示した「生活経験に基づく個人的判断」は先の命題を使って、「『理解』による因果関連」として、例えば次のように示すことができる。



図IV-6 「生活経験に基づく個人的判断」から「『理解』による因果関連」への転換

従って、子どもたちは、授業者から投げかけられた問いから自分たちの行動を「『理解』による因果関連」として捉えることができるわけである。それゆえに、



Bの場合…小村と学習者のつき合わせによる小村の行動の一般化

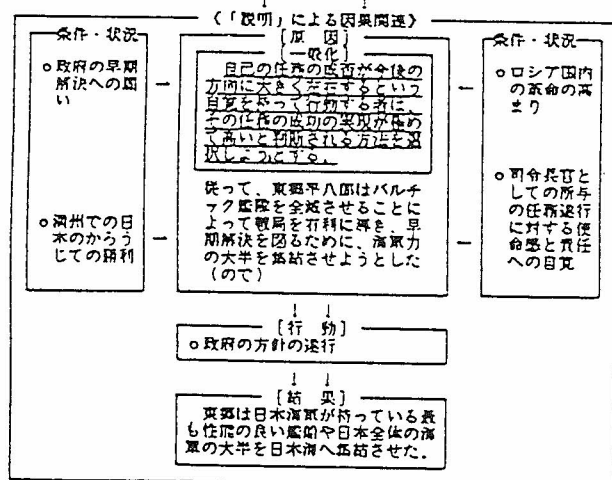
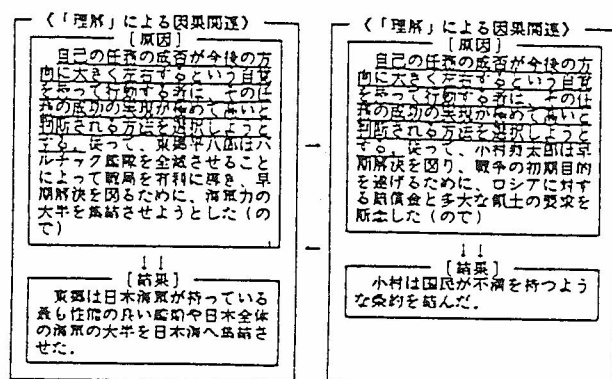


図IV-7 「動機理解の科学的説明」の具体的図式モデル

「生活経験に基づく個人的判断」の部分は、図IV-6の『「理解」による因果関連』に置き替えることができる。これは前頁に示すBの場合も同様である。

Cの場合（その1）

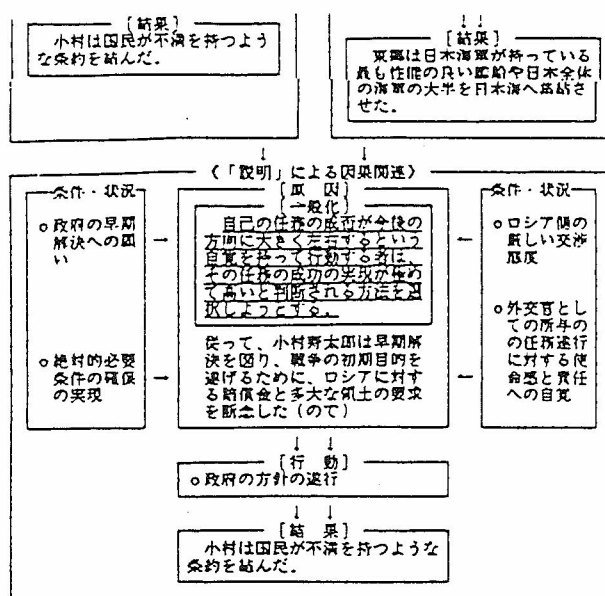
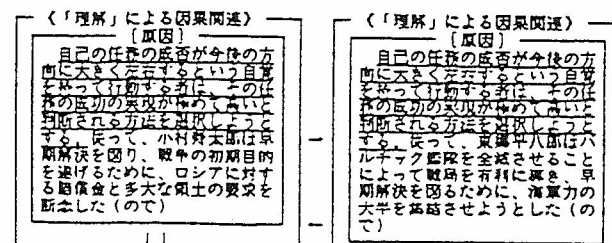
○ 東郷と小村のつき合わせによる東郷の行動の一般化



図IV-8 「動機理解の科学的説明」の具体的図式モデル

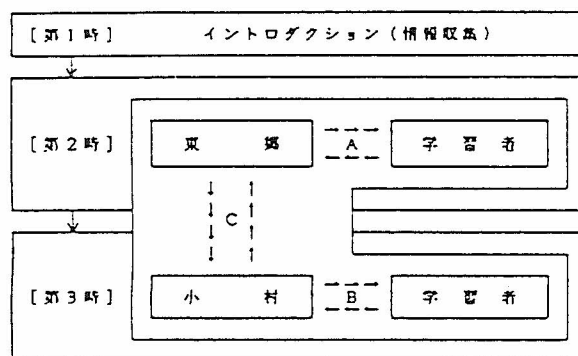
Cの場合（その2）

○ 小村と東郷のつき合わせによる小村の行動の一般化



図IV-9 「動機理解の科学的説明」の具体的図式モデル

上記のアとイの2通りの方法を活用した「動機理解の説明モデル」を組み込んだ授業モデルの小单元全体の構成図を簡単に示すと、次のようになる。



図IV-10 「動機理解の説明モデル」を組み込んだ授業構成図

このような構成図と先に示した第1から3時における説明的知識の構造及び、それに対応する問いの構造に則って実際の授業モデルが作成されるわけである。

### 3. 授業モデル

- (1) 小单元「日露戦争」(小学校第6学年)
- (2) 小单元の指導計画 (全3時間)
- (3) 第1時 三国干渉と日露開戦……………1時間  
第2時 東郷平八郎と日本海海戦……………1時間  
第3時 小村寿太郎とポーツマス条約……………1時間
- (4) 各時間の指導計画

各時間の指導計画の基本的構造を簡略に示す。尚、学習指導細案については紙面の都合上割愛する。3)

<p>(第1時)</p> <p>○導入(学習内容の提示)</p> <p>○展開</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○事実認識-I・II・III・IVの設定</li> <li>○まとめの方向づけ(中核の問いを引き出す事実認識)</li> </ul> <p>○まとめ(「なぜ日本は対国ロシアと戦ったのでしょうか」に対する説明的知識の習得)</p>
<p>(第2時)</p> <p>○導入(個人的判断レベルでの人間の行動の一般化による動機理解の科学的説明への手立て)</p> <p>○展開</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○事実認識(中核の問いを引き出す事実認識)</li> <li>○学習問題(中核の問い)の把握(「なぜ東郷は日本海軍が持っている最も性能の良い軍艦をすべて日本海へ送ってしまったのでしょうか。」)</li> <li>○予想(中核の問いに対する予想)</li> <li>○仮説(仮説1・仮説2の設定)</li> <li>○検証-I(仮説1の検証)</li> <li>○検証-Iのまとめ</li> <li>○検証-II(仮説2の検証)</li> <li>○検証-IIのまとめ</li> </ul> <p>○発展(本時の説明的知識の習得)</p>
<p>(第3時)</p> <p>○導入(個人的判断レベルでの人間の行動の一般化による動機理解の科学的説明への手立て)</p> <p>○展開</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○事実認識(中核の問いを引き出す事実認識)</li> <li>○学習問題(中核の問い)の把握(「なぜ小村は国民が不満を持つような条約を結んだのでしょうか。」)</li> <li>○予想(中核の問いに対する予想)</li> <li>○仮説(仮説1・仮説2の設定)</li> <li>○検証-I(仮説1の検証)</li> <li>○検証-Iのまとめ</li> <li>○検証-II(仮説2の検証)</li> <li>○検証-IIのまとめ(本時の説明的知識の習得)</li> </ul> <p>○発展(小單元全体の説明的知識の習得)</p>

図IV-11 各時間の指導計画の基本的構造

## V. 結 論

本研究の目的は、人物学習に概念探求的方法を組み込むことによって、科学的社會認識を形成することが可能となる授業構成とはいかなるものであるかを解明することであった。そして、それを解明するために、人物の行動を支える心の動きを科学的に説明することに着目した。すなわち、動機理解の科学的説明を行なうための「動機理解の説明モデル」の論理的構築を試みたのである。この「動機理解の説明モデル」の構築によって、動機理解の科学的説明は可能となり、人物の行動の根底にある一般命題が引き出されることになった。この引き出された一般命題は時代を越えてある共通性を持つ命題である。この一般命題を授業過程の中で明らかにすることによって、それを媒介にして社会事象間の因果関係を捉えるという「動機理解の説明モデル」を組み込んだ概念探求型人物学習の授業構成が可能となった。そして、それが具体的に小單元「日露戦争」(全3時間)として細案化されたのである。

### <注>

- 1) 目的論的関連の因果関連への組み替え、つまり、目的動機の理由動機への転換は大塚久雄「社会科学の方法」岩波新書1966年p. 42にマックス・ヴェーバーの考えとして示されている。
- 2) 詳しくは、拙稿「概念探求型社会科における人物学習の展開—『動機理解の説明モデル』を組み込んだ授業構成—」兵庫教育大学大学院修士論文(1990. 3)を参照のこと。
- 3) 同上。